

**Entwicklungsförderliche Haltung  
von Lehrpersonen.  
Theoriegeleitete Überlegungen und  
praktische Konsequenzen**

**EU Projekt: Kooperative Offene Lernformen  
in der Berufs- und Lehrerbildung**

10.12.2014

Franz Hofmann, Salzburg

# Programm

- 9.00 bis 10.30: Input
- 11.00 bis 12.30: Fragen und Diskussion zum Input; überleitende Hinweise für die Weiterarbeit in Gruppen
- 14.00 bis 15.30: Arbeit in Gruppen
- 16.00 bis 17.00: Besprechung der Gruppenergebnisse im Plenum

# Theoretisches Grundlagenwissen für **entwicklungsförderliche** Haltung

Wenn Lehrpersonen Schülerinnen und Schüler z. B. über Feedback motivieren wollen (bzw. sie „zum Arbeiten aktivieren“ wollen), ist es gut, wenn Lehrpersonen Bescheid wissen, **welche „Räder ineinandergreifen“, damit ein Mensch motiviert an eine Sache herangeht und diese auch realisiert, und zwar:**

- bis das ursprüngliche Ziel erreicht ist;
- bis ein ggf. adaptiertes Ziel erreicht ist oder
- bis die betreffende Person die Entscheidung trifft, die Aufgabe zur Seite zu legen (sich von der Aufgabe zu lösen).

Wenn Lehrpersonen dieses Gefüge psychischer Abläufe kennen, fällt es ihnen leichter, individuell passendes Feedback zu geben.

# Förderung von Selbststeuerung vs. Förderung von Entfremdung

|  |   |
|--|---|
| <p>Die Selbststeuerung der S/S fördern bedeutet für Lehrpersonen:<br/> <b>aktivieren – unterstützen – zur Selbstbewertung animieren</b><br/> <b>Eindeutiges Votum dafür, ...</b></p> | <p>Die Gefahr der Entfremdung riskieren<br/> <b>Lehrpersonen, wenn sie überwiegend vorschreiben – kontrollieren – zensieren</b><br/> <b>... und nicht</b></p> |
| ... Schüler/innen zu verstehen, und zwar durch Fragen und Sich Einfühlen   | Schüler/innen moralisch bewerten (faul-fleißig, gescheit-dumm, vorlaut-zurückgezogen etc.)  |
| ... Schüler/innen als Menschen mit Stärken und Schwächen anzuerkennen  | Schüler/innen auf möglichst reibungsloses Funktionieren im Schulalltag zu reduzieren  |
| ... Schüler/innen <i>zuzutrauen</i> , dass sie die vereinbarten Ziele erreichen  | Schüler/innen abschreiben, aufgeben, zum „hoffnungslosen Fall“ erklären; negative Prognosen abgeben   |
| ... Schüler/innen zur Selbstbewertung zu animieren und die Kohärenz mit der Fremdbeurteilung (durch die Lehrperson) zu prüfen sowie auf Sozialvergleiche verzichten                  | Notengebung als Fremd-(=L/L)-Beurteilung zu zementieren, möglicherweise um Druck und Macht auszuüben oder Schüler/innen bloßzustellen                         |
| ... im Fall von schlechteren Leistungsergebnissen mit der Schülerin bzw. dem Schüler gemeinsam überlegen, woran es gelegen ist und was er/sie jetzt tun könnte                       | Schüler/innen ermahnen, sich in Zukunft mehr anzustrengen (den Schüler/innen ins Gewissen reden) und ihnen genau vorzuschreiben, was sie jetzt zu tun haben   |
| ... Schüler/innen bei der Erkundung ihrer Interessen und Neigungen zu unterstützen   | Schülerinnen und Schülern vorschreiben, wofür sie sich zu interessieren und was sie zu lernen haben   |

|   |  |
|---|--|
| ... Schüler/innen zu unterstützen, eine positive Beziehung zu Zielen oder Inhalten aufzubauen, die aus der Perspektive der Lehrperson unverzichtbar sind  | Schülerinnen und Schülern drohen, dass sie die nächste Schularbeit nicht schaffen oder das Jahresziel nicht erreichen, wenn sie im Unterricht nicht aufpassen  |
| ... Widerstände bei Schüler/innen wahrnehmen, spiegeln und im Gespräch bearbeiten   | mit negativen Konsequenzen drohen oder Schüler/innen bestrafen   |
| ... Schüler/innen bei unangemessenem Verhalten daraufhin ansprechen, d. h. ihr Verhalten beschreiben und erklären, warum es unangemessen ist (z. B. weil er/sie damit gegen eine vereinbarte Regel verstoßen hat) | Schüler/innen vor den anderen lächerlich machen oder beschämen   |
| ... Schüler/innen in Kontakt mit sich selbst zu bringen und das wertschätzen, was sie fühlen und denken, damit die ein positives Selbstbild aufbauen können   | Schüler/innen sich selbst entfremden, z. B. durch dekretierte Leistungsziele, durch Forderungen angepassten Verhaltens oder durch Abwertungen ihrer Ideen, Gedanken oder Eigenarten                          |
| ... den Unterricht auf Veränderungsprozesse während der Pubertät (mehr Interesse für peer-Gruppe, weniger Bereitschaft für Engagement bei kognitiven Lernzielen) abstimmen  | Stoff- und Prüfungsdruck als Spezifikum von Schule betonen (Hausaufgaben am Wochenende; schlechte Koordination von Schularbeits- und Testterminen, input-lastiger Unterricht mit ausgelagerten Übungsphasen) |
| ... auch Eltern gegenüber sensibel zu sein, in welchem Ausmaß bei diesen eine zuversichtliche Leistungsorientierung dominiert und ggf. in diese Richtung tätig werden   | sorgenvolle Leistungsorientierung bei den Eltern verstärken („Ihr Kind wird sich anstrengen müssen, will es diese Klasse schaffen“ o. Ä.)  |

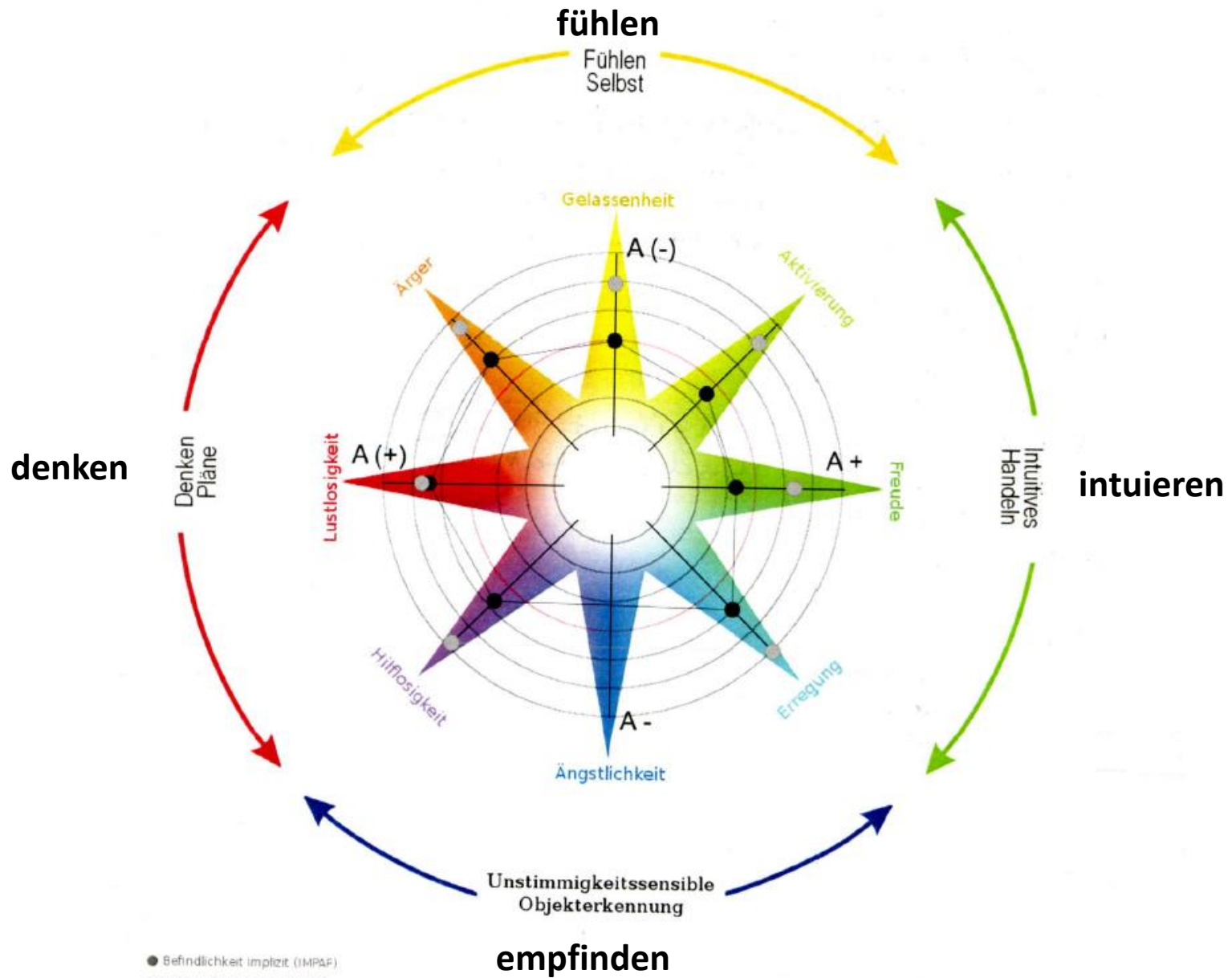
In: Hofmann, 2011, S. 9f.

# **A. Wissensgrundlagen und Selbsterkundung**

Das STAR-Modell als  
Verständnisgrundlage für  
Erst- und Zweitreaktion

Vgl. Kuhl & Alsleben, 2009

# Stern 1: Explizite und implizite Befindlichkeit



# 1. Erstreaktion



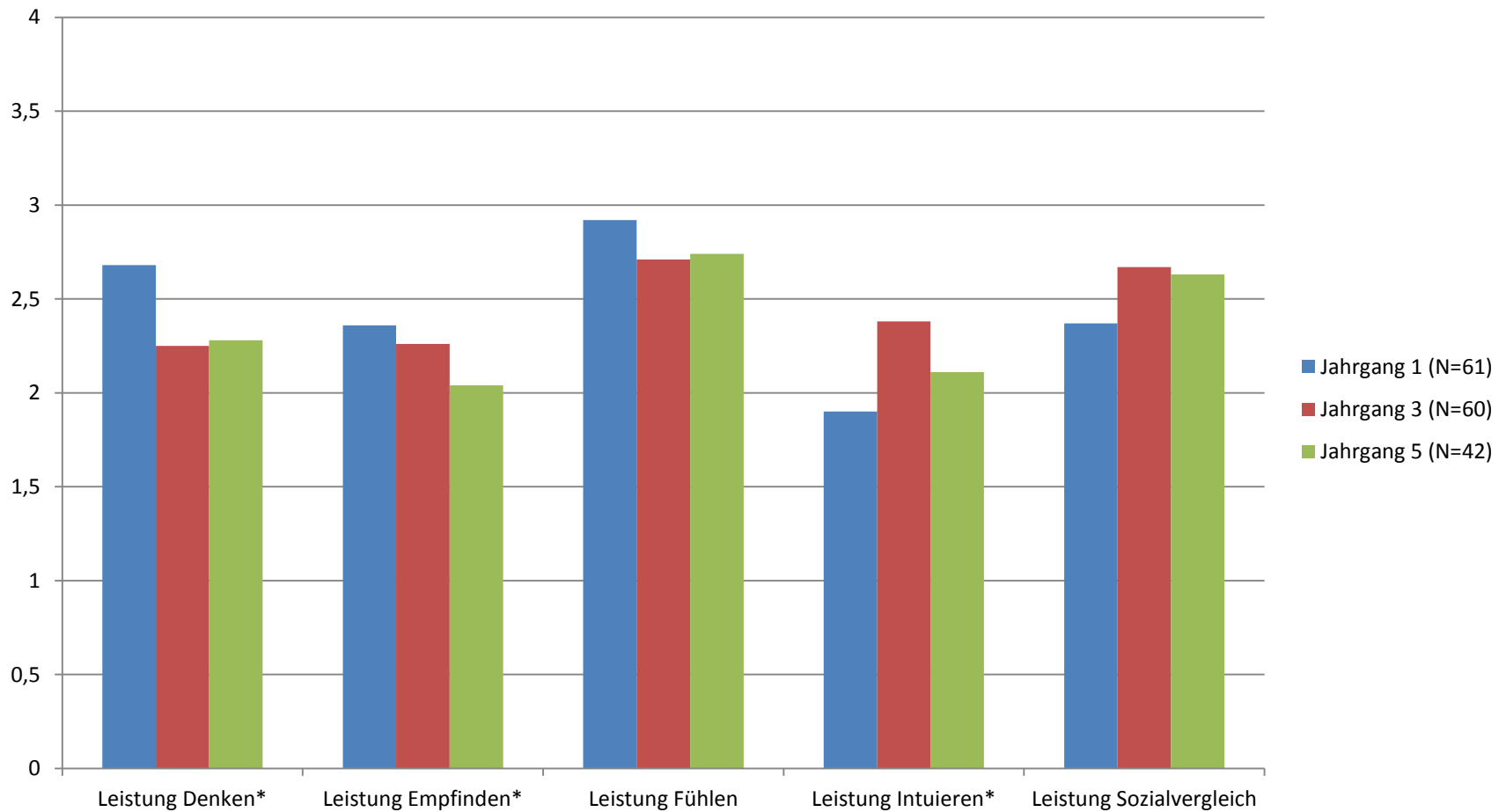
# 1.1 Individuelle Unterschiede in der „Erstreaktion“

- **Bedürfnisse:**
  - Anschluss
  - Leistung
  - Macht
  - Selbst-Integration (vgl. Alsleben, 2008)
- **Umsetzungsformen der Bedürfnisse:**
  - intuitieren
  - empfinden
  - denken
  - fühlen

## 1.2 Beispiele für die Umsetzung des Leistungsmotivs

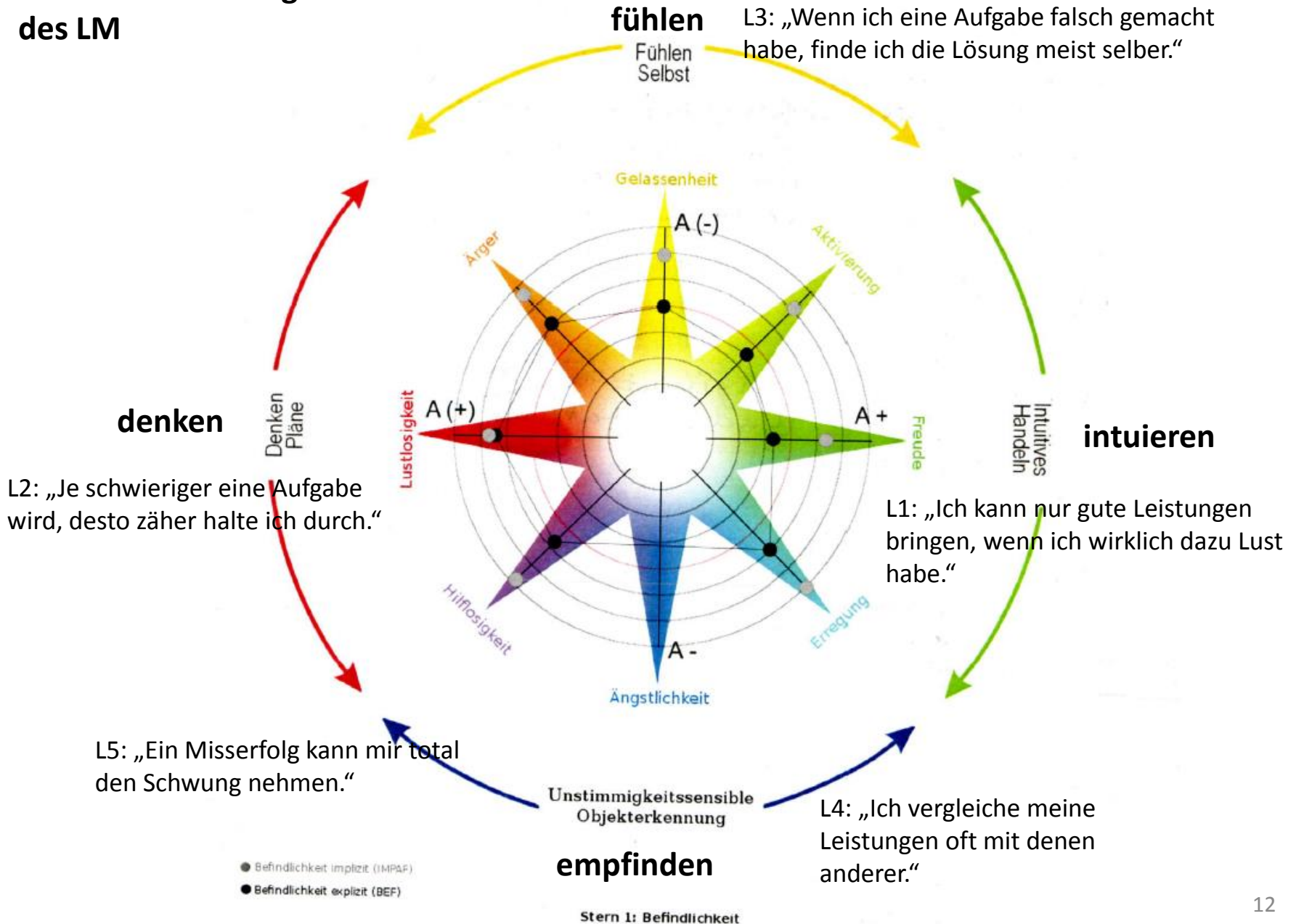
- Leistung – **intuieren (Schwierigkeits-/Anstrengungsvermeidung)**:
  - „Ich kann nur gute Leistungen bringen, wenn ich wirklich dazu Lust habe.“
- Leistung – **denken (Durchhaltevermögen, Hartnäckigkeit)**:
  - „Je schwieriger eine Aufgabe wird, desto zäher halte ich durch.“
- Leistung – **fühlen (Zuversicht)**:
  - „Wenn ich eine Aufgabe falsch gemacht habe, finde ich die Lösung meist selber“.
- Leistung – **Sozialvergleich (besser sein als andere bzw. nicht schlechter)**:
  - „Ich vergleiche meine Leistungen oft mit denen anderer“.
- Leistung – **empfinden (selbstkritisch-besorgt; vgl. Küenne, 2008)**:
  - „Auch wenn mir etwas gelungen ist, sehe ich immer noch irgend etwas, das nicht ganz in Ordnung ist“.
  - „Ein Misserfolg kann mir total den Schwung nehmen.“
- Für das Leistungsmotiv optimale Umsetzungskonfiguration:  
**fühlen und denken**

## 1.3 Veränderungen bei der Umsetzung des Leistungsmotivs (10-15-Jährige, Gymnasium; eigener Forschungsbefund aus 2012)



# Stern 1: Explizite und implizite Befindlichkeit

## 1.4. Die Umsetzungsformen des LM



# 1.5 Ressourcen und Risiken bei Einseitigkeit

|                  | Ressourcen in Leistungssituationen   | Risiken in Leistungssituationen bei stark einseitiger Ausprägung   |
|------------------|--|--|
| <b>intuieren</b> | Offenheit, Begeisterungsfähigkeit, Liebenswürdigkeit, Freude an neuen Initiativen („Da mach ich mit!“) | impulsives Handeln ohne Ziel, auftretende Schwierigkeiten werden ausgeblendet (Qualitätsprobleme)                                |
| <b>denken</b>    | Genauigkeit in der Planung, Akribie im „Alles-Bedenken“, Bedächtigkeit, Zurückhaltung                  | Tun wird aufgeschoben (weil der Plan noch nicht fertig ist), Fokussierung auf Fehlervermeidung                                   |
| <b>fühlen</b>    | Ruhe bewahren, einen guten Bezug zum Selbst, Gelassenheit  | übermäßige stoische Ruhe, Bagatellisierung (allerdings wichtiger!) negativer Gefühle, keine Entwicklung („kann ich alles schon“) |
| <b>empfinden</b> | Sorgfalt, Respekt vor Neuem bzw. Unbekanntem   | hohe Sensibilität in Bezug auf Anforderungen; sehr leicht ängstlich und besorgt („Da traue ich mich nicht drüber.“)              |

# 1.6 Übung 1: Selbstexploration (ca. 15 Min.)

Die Umsetzungsformen des Leistungsmotivs gelten nicht nur für Schüler/innen, sondern auch für Lehrpersonen. Es ist wichtig, dass Lehrpersonen ein Gefühl dafür haben, wie es um ihre Erstreaktion bestellt ist. Deshalb eine Übung:

- Stellen Sie sich vor, Sie sitzen gerade bei einer Unterrichtsplanung für eine Stunde in einer schwierigen Klasse (d. h. es handelt sich um eine herausfordernde Aufgabenstellung).
- Welche Gedanken bzw. Einstellungen steht bei Ihnen im Vordergrund?
  - „Ich unterrichte einfach total gern, ich genieße es richtig. Es gibt ja immer motiviertere und weniger motivierte Schüler/innen, das tangiert mich nicht wirklich.“
  - „Am Liebsten würde ich da nicht hineingehen; ich habe keine Lust, da drinnen zu arbeiten.“
  - „Immerhin ist schon die Hälfte des Unterrichtsjahres vergangen, da werde ich die zweite Hälfte auch schaffen. Die brauchen einfach jemanden, der sie begeistert und mitreißt – und das kann ich 😊“.
  - „Diese Klasse überrascht mich immer wieder; ... mal schauen, wie das in der nächsten Stunde wieder ist: Es kostet mich einige Kraft, aber wenn ich auf die Zeit seit dem Schulbeginn zurückblicke: Es hat sich doch eine konstruktive Entwicklung angebahnt; mal schauen, ob ich die weiter fördern kann bei Einzelnen.“
  - „Ich komm´ da drinnen nicht mehr klar. Viele boykottieren meine guten Ideen, sie machen immer wieder nicht mit. Schön langsam geht mir da die Energie aus und ich fühle mich hilflos. Ich mag da gar nicht recht weiterdenken ...“.

# 1.6 Übung 1: Selbstexploration (ca. 15 Min.)

- Versuchen Sie eine Selbstdiagnose:
  - Welche Gedanken (Selbstaussagen) stehen bei Ihnen im Vordergrund?
  - Zu welchem Bereich gehören diese Gedanken? Intuieren-denken-fühlen-empfinden?
  - Formulieren Sie einen Satz nach dem Muster:

**„Bei mir spielt (wahrscheinlich) das ... (Intuieren/Denken/Fühlen/Empfinden) eine wichtige Rolle: Meine Ressourcen liegen demnach in ... (vgl. Ressourcen; Tabelle 1.5) und es kann manchmal sein, dass ich ... (vgl. Risiken bei stark einseitiger Ausprägung; Tabelle 1.5).“**

- **Freie** Weiterverarbeitung; z. B. sprechen Sie mit einem Kollegen oder einer Kollegin über Ihren Satz: Selbsteinschätzung – Fremdeinschätzung? Wichtig: Freie Wahl des/der Gesprächspartner/s/in.

## **2. Zweitreaktion: Kompetenzelemente von Selbststeuerung**



## 2.1 „Zweitreaktion“ als Erwachsenenkompetenz

- Niemand ist seinen Erstreaktionsweisen hilflos ausgeliefert (außer: kleine Kinder).
- Die Zweitreaktion wird auch als „**Selbststeuerung**“ bezeichnet (vgl. Kuhl, 2004).
- **Selbststeuerungskompetenz** bedeutet demnach, die Erstreaktion zu einem bestimmten Zeitpunkt im Hinblick auf eine bestimmte Situation so zu adaptieren, dass eine gute Situationsbewältigung möglich ist.
- **Die Selbststeuerungskompetenz kann gefördert werden, insbesondere durch Lehrpersonen, die selbst über eine gute solche Kompetenz verfügen.**
- **Die Bemühungen der Lehrpersonen zielen auf die Stärkung der Selbststeuerungskompetenzen (= positive Formulierung von „Umgang mit Motivationsproblemen“).**
- An der Erstreaktion können und sollen Lehrpersonen nicht manipulieren oder sie zum Gegenstand moralisierender Bemerkungen machen; sie sollen auch nicht Anlässe für Belohnung oder Bestrafung von außen sein.

## 2.2 Selbststeuerung („Zweitreaktion“) im Detail

- Welche Möglichkeiten des „Umgang mit sich selbst“ im Zustand der Erstreaktion gibt es?
- Welche „Stile“ von Erstreaktionen („im Denken fixiert“, „Angst vor Neuem“) brauchen welche Selbststeuerungsmaßnahmen?
- Wie kompetent sind Sie als Lehrperson in der „selbstgesteuerten Modellierung der Erstreaktion“? (-> Arbeitsphase)
- Was können Schülerinnen und Schüler hier von Ihnen als Lehrperson lernen?

# 2.3 Ressourcen und Risiken bei Einseitigkeit



|                  | Ressourcen in Leitungssituationen  | Risiken in Leistungssituationen bei stark einseitiger Ausprägung  | Möglichkeiten der Selbststeuerung |
|------------------|--|---|-----------------------------------|
| <b>intuieren</b> | Offenheit, Begeisterungsfähigkeit, Liebenswürdigkeit, Freude an neuen Initiativen („Da mach ich mit!“) | impulsives Handeln ohne Ziel, auftretende Schwierigkeiten werden ausgeblendet (Qualitätsprobleme)                   | <b>Selbstbremsung</b>             |
| <b>denken</b>    | Genauigkeit in der Planung, Akribie im „Alles-Bedenken“, Bedächtigkeit, Zurückhaltung                  | Das Tun wird aufgeschoben (weil der Plan noch nicht fertig ist), Fokussierung auf Fehlervermeidung                  | <b>Selbstmotivierung</b>          |
| <b>fühlen</b>    | Ruhe bewahren, einen guten Bezug zum Selbst, Gelassenheit  | übermäßige stoische Ruhe, Bagatellisierung (allerdings wichtiger!) negativer Gefühle, keine Entwicklung             | <b>Selbstkonfrontation</b>        |
| <b>empfinden</b> | Sorgfalt, Respekt vor Neuem bzw. Unbekanntem   | hohe Sensibilität in Bezug auf Anforderungen; sehr leicht ängstlich und besorgt („Da traue ich mich nicht drüber.“) | <b>Selbstberuhigung</b>           |

## 2.3.1 Selbstbremsung

- sich bei Zusagen Zeit lassen oder bewusst Bedenkzeit nehmen;
- sich überlegen, was man erreichen könnte, würde man sich mehr Zeit geben und Ziele vor Augen zu haben;
- darauf vertrauen, dass die Lust an einer Tätigkeit nicht verloren geht, wenn man Tempo herausnimmt und überlegter vorgeht;
- mit jemandem zusammenarbeiten, der eher am planvollen, bedächtigen Vorgehen interessiert ist und einen unterstützt, vom vorschnellen Agieren abzulassen;
- ...

## 2.3.2 Selbstmotivierung

- sich selbst erlauben, dass es auch Unvollkommenes und „Nicht-Perfektes“ geben darf und dass auch das wertvoll ist;
- sich vor Augen halten, dass es auch eine zweite Chance gibt und nicht beim ersten Mal alles auf dem Spiel steht;
- sich selbst erlauben, dass einmal auch etwas unvollendet bleiben kann und nicht alles abgeschlossen werden muss (dass man sich von etwas ablösen kann, wenn es einem nicht entspricht);
- suchen und entdecken, was das Lustvolle an einer Sache sein kann, weil dieser Aspekt vor lauter Denken völlig verloren gegangen ist;
- ...

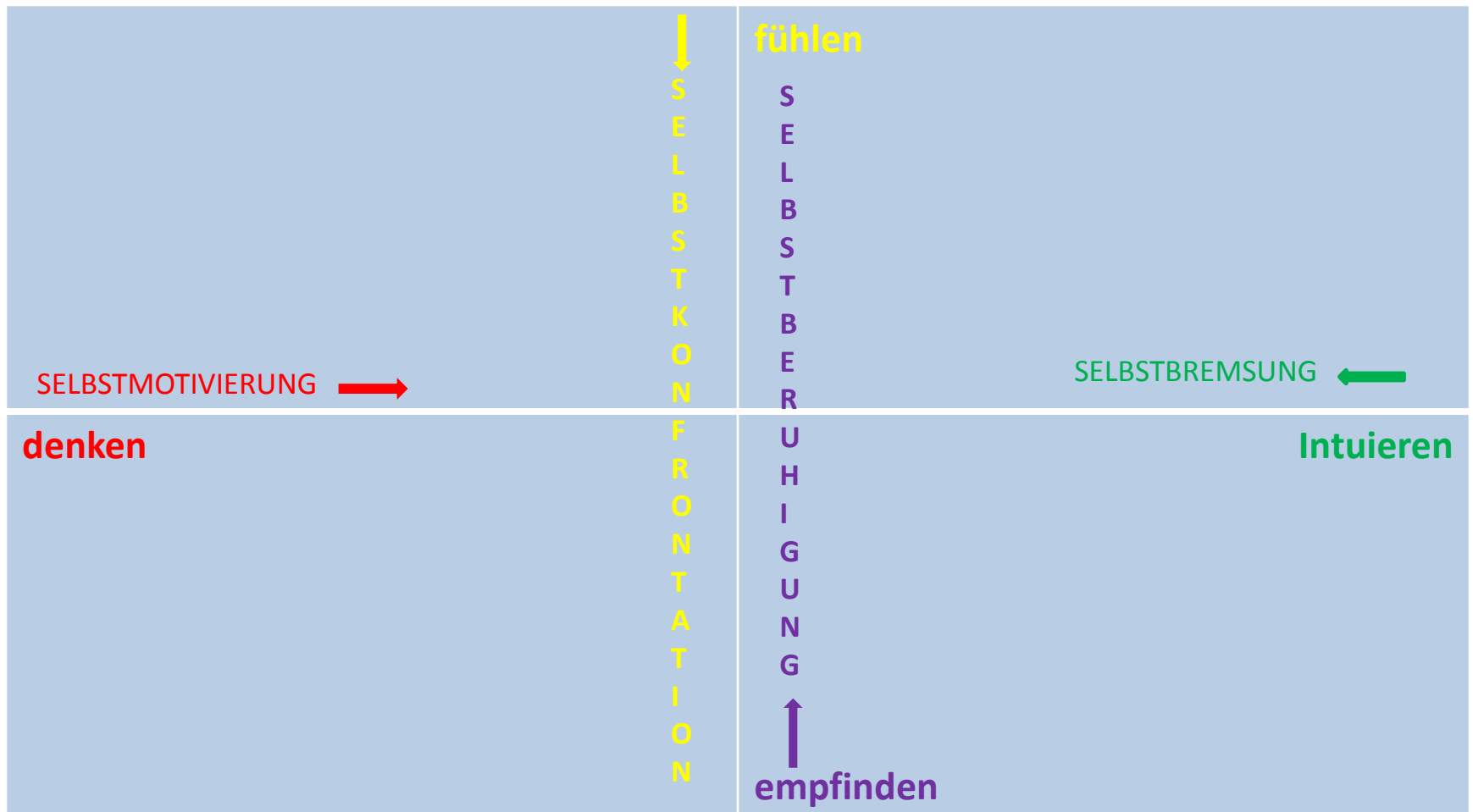
## 2.3.3 Selbstkonfrontation

- negative Gefühle, Sorgen, Befürchtungen, die andere Menschen im Hinblick auf eine bestimmte Situation äußern, stärker an sich heranlassen und nicht einfach bagatellisieren;
- Maßnahmen der Selbstberuhigung üben, die „stoische“ Menschen brauchen, um die Konfrontation mit Problemen, Schwierigkeiten etc. ertragen zu können;
- den eigenen Anteil an einem Problem, an einer ungelösten Sache, an einem schlechten Ergebnis ausloten und Verantwortung dafür übernehmen, dass nicht „alles passt“;
- Feedback an sich heranlassen und sich nüchtern die Frage stellen, in welchem Ausmaß (auch) bei einem selbst Handlungsbedarf besteht, weil man nicht wie ein „archimedischer Punkt“ über allem steht;
- ...

## 2.3.4 Selbstberuhigung

- Maßnahmen üben, um sich selbst nach reflexartig sich einstellenden Gefühlen der Angst oder der Überforderung wieder spüren zu können (d. h. den „Selbstzugang“ wieder herstellen);
- sich vor Augen halten, dass die eigene Art und Weise des Handelns wertvoll ist („I do it my way“ als bergendes Lebens- und Arbeitsmotto);
- sich in Situationen, in denen sich Angst- und Überforderungsgefühle einstellen, daran erinnern, welche ähnlichen Situationen man schon erlebt hat und welche Erfahrungsressourcen schon da sind;
- wenn man sich ein bestimmtes Ziel nicht gleich zutraut, sich dann die Frage stellen, wen/was es denn braucht, damit das möglich ist;
- danach suchen, welche Ziele die „eigenen Ziele“ sind, um Selbstentfremdung hintanzuhalten, d. h. nicht mit dem Gefühl arbeiten zu müssen, die Ziele anderer Menschen zu realisieren (die mit den eigenen Zielen wenig bis nichts gemeinsam haben);
- ...

# 2.4 ... zur Orientierung





## 2.5 Übung 2: Selbstexploration (ca. 15 Min.)

Meine Erfahrungen mit Selbststeuerung:

- Erinnerung an das Ergebnis aus Übung 1: Welcher Bereich (intuieren/denken/fühlen/empfinden) steht bei mir im Vordergrund?
- Welche Strategie der Selbststeuerung brauche ich deshalb in besonderer Weise (vgl. 2.4)?
- Blick auf Beispiele für die für mich relevante Strategie (vgl. was jeweils zutrifft von 2.3.1 bis 2.3.4):
  - Was fällt mir leicht, was fällt mir schwer?
  - Wer/Was könnte mich unterstützen?
- **Freie Weiterverarbeitung**; z. B. Austausch mit Kolleg/inn/en meines Vertrauens

# 3. Konsequenzen für Verhalten in Feedbacksituationen

theoriegeleitete **Feedback- bzw.  
Interaktionskultur**

zwischen Lehrenden und Lernenden  
zur Förderung des Selbstzugangs (adaptive  
Feedback)

# 3.1 Interaktionsqualität - Feedbackkultur

- Die Orientierung an herkömmlichen Feedbackregeln (egal welcher Anzahl; vgl. Schüpbach, 2007, S.73f) ist unzureichend, da Lehrpersonen damit individuell zu wenig adaptiv sind und in ihrem Feedback nicht ressourcenorientiert agieren können;
- Anbei ein Beispiel aus einer eigenen Fortbildungssequenz zum Thema: ressourcenorientiertes Feedback (an den kognitiven Makrofunktionen der PSI-Theorie orientiert; vgl. Kuhl, 2001):

# Feedback: Ressource und Unterstützung, nicht Tadel

- Dialoge mit Schüler/innen, die Unterstützung brauchen, formulieren
- Wichtig bei solchen Dialogen:
  - Zuerst die Ressource ansprechen (intuieren, denken, fühlen, empfinden), das ist sehr wichtig.
  - Den zweiten Satz nicht mit „aber“, sondern mit „und“ anschließen (etwa: „... und jetzt kannst du einen Schritt weiter gehen“)
  - Dann sprechen Sie die zu lernende Selbststeuerungs-Kompetenz an.

# Interventionsbeispiele zur Förderung der Selbststeuerung („Zweitreaktion“)

- Schüler/in: „Ich mache meine Aufgaben nur dann, wenn ich Lust dazu verspüre“ (Leistung-intuieren)
- Lehrperson: „Zunächst finde ich es gut, dass es dir wichtig ist, Lust an einer Aufgabe zu haben – darauf vergessen viele Menschen bisweilen. **Und jetzt kannst du einen Schritt weiter gehen:** Was kannst du tun bzw. was brauchst du, um auch dann Aufgaben zu erledigen, wenn du nicht spontan dazu Lust hast? Oft kommt ja erst ´mit dem Essen der Appetit`.“
- Schüler/in: „Ich mache das ´aus dem Bauch heraus`“ (ebenfalls Leistung-intuieren; man nennt das auch: Anstrengungs- oder Schwierigkeitsvermeidung).
- Lehrperson: „Zunächst finde ich es gut, dass du keine Scheu hast, dich an eine Aufgabe zu machen; viele Menschen wären froh, wenn sie das so könnten wie du. **Und auf dieser Basis kannst du einen Schritt weiter gehen:** Du würdest viel gewinnen, wenn du dich intensiver mit dieser Sache beschäftigst. Was brauchst du, dass du dich mehr auf diese Sache einlässt?“

## Interventionsbeispiele zur Förderung der Selbststeuerung („Zweitreaktion“)

- Schülerin: „Ich kenn mich da überhaupt nicht aus, ich weiß gar nicht, wie ich da anfangen soll.“ (Das klingt nach Leistung-empfinden).
- Lehrperson: „Du hast großen Respekt vor der Aufgabe und willst es richtig machen, ohne Fehler; das ist etwas, das dich ehrt. Wichtig ist zunächst, dass deine Angst sinkt, weil dir in einer solchen Situation keine Idee kommt, wie du vorgehen könntest. Und dann kannst du einmal Ideen sammeln, wie du vorgehen könntest. Wenn du dabei Unterstützung brauchst, schau mal, wer oder was das sein könnte.“

# Verwendete Literatur

- Alsleben, P. (2008). *Das Bedürfnis nach Freiheit: Selbst-Integration als viertes Basismotiv*. Saarbrücken: VDM Verl. Dr. Müller (Univ., Diplomarbeit Osnabrück, 2007).
- Cnyrim, P. (2014). *Vervollständige die Funktion: [über 222 genial schlagfertige Antworten auf nervige Prüfungsfragen]* (1. Aufl.). München: Riva.
- Hofmann, F. (2011). *Förderung von Selbststeuerung in der Schule: Anregungen für Pädagoginnen und Pädagogen*. Salzburg.
- Künne, T. (2008). *Umsetzungsformen des Leistungsmotivs und Schulleistung: Eine empirische Untersuchung zur gruppenspezifischen Begabungsförderung*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Kuhl, J. (2004). Was bedeutet Selbststeuerung und wie kann man sie entwickeln? *Personalführung*, 37 (4), 30-39.
- Kuhl, J. & Alsleben, P. (2009). *Manual für die Trainingsbegleitende Osnabrücker Persönlichkeitsdiagnostik TOP* (1., Aufl.). Münster Westf: sonderpunkt Verlag.
- Schüpbach, J. (2007). *Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika - eine "Nahtstelle von Theorie und Praxis"?*. Bern [u.a.]. Haupt.
- Storch, M. & Kuhl, J. (2011). *Die Kraft aus dem Selbst: Sieben PsychoGyms für das Unbewusste* (1. Aufl.). Verlag Hans Huber.

## Neu erschienen:

- Schwer, C., & Solzbacher, C. (Eds.). (2014). *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius.
- Solzbacher, C., Lotze, M., & Sauerhering, M. (Eds.). (2014). *Selbst - Lernen - Können: Selbstkompetenzförderung in Theorie und Praxis* (1. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

# Befunde (vgl. Kuhl, 2001)

- Prämisse: Menschen sind getragen vom Motiv, ein positives Selbstbild zu erhalten („self-esteem“; dt. Selbstwertschätzung; im Unterschied zu „self-assessment“; dt. Selbstbewertung, Selbsteinstufung); beide Motive können Menschen in einen Konflikt bringen.
- Die Bereitschaft, sich auch negativen Rückmeldungen auszusetzen (ohne zwischen Lage- und Handlungsorientierten zu unterscheiden), hängt ab
  - vom persönlichen Interesse („persönliche Relevanz“; vgl. Aktivierung des EG, insbesondere des Selbstsystems) an der Sache ab (vgl. Kuhl, 2001, S. 249ff); die Affektlage dreht in die Herunterregulierung des negativen Affekts und öffnet den Menschen (aufgrund von Maßnahmen wie Selbstberuhigung oder Selbstmotivierung); es ist nicht nur eine Frage des Affektsaldos (nach dem Motto: achte darauf, dass in der Endabrechnung der positive Affekt überwiegt siehe 3:1 Sandwich-Regel);
  - von der Kontrollierbarkeit der Situation (kann ich es erlernen?); dann interessiert man sich für den Informationsgehalt der Rückmeldung
  - sie steigt im Verlauf der Anpassung an eine neue Lebensphase; wenn diese abgeschlossen ist (siehe Integrationsphase), wird's problematisch;
- Wichtig ist aber auch die grundsätzliche Unterscheidung zwischen Handlungs- und Lageorientierten: die oben zitierten Befunde gelten für Handlungsorientierte; bei Lageorientierten ist die Gefahr hoch, dass sie negativen Affekt nicht herunterregulieren können und in Situationen hoher Selbstrelevanz in die passive Vermeidung kippen. Für solche Lageorientierte ist es umgekehrt betrachtet gut, wenn sie sich für bestimmte Dinge, bei denen sie schnell an Leistungsgrenzen kommen würden, nicht brennend interessieren; sie aktivieren implizit einen Selbstschutz, damit sie nicht Gefahr laufen zu verbrennen. Warum: Weil in diesem Fall negative Rückmeldungen eben wenigstens nicht wie eine Bombe einschlagen (weil so wichtig ist mir das dann ja auch wieder nicht). Für Lehrpersonen: Seien sie froh, wenn sich Lageorientierte für bestimmte Dinge, bei denen sie schnell an Leistungsgrenzen kommen würden, nicht brennend interessieren; sie aktivieren implizit einen Selbstschutz, damit sie nicht „verbrennen“.
- Fazit: Für negative Rückmeldungen interessieren sich Handlungsorientierte und Menschen mit guten Selbststeuerungsfähigkeiten insbesondere dann, wenn die persönliche Relevanz hoch ist; bei Lageorientierten kann das aber ein Problem werden. Da ist es – noch dazu im Falle enger Leistungsgrenzen – psychisch beeinträchtigend, wenn sie in Dingen, die ihnen wirklich persönlich wichtig sind, negative Rückmeldungen bekommen; da nützt auch die 3:1 Regel wenig.



5. Wie nennt man den Wissenschaftsbereich, in dem alle Lebewesen klassifiziert werden?

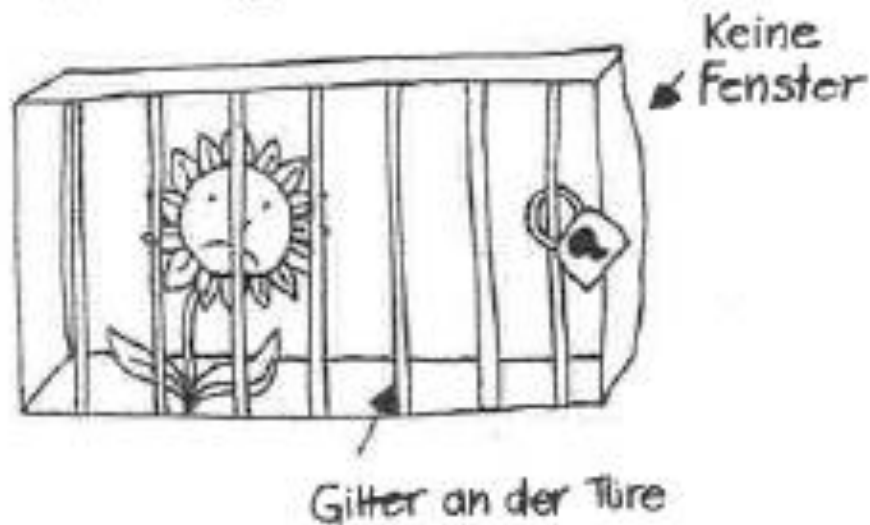
klassismus!

Kurztest im Fach Biologie  
15.06.2009

Gruppe **B**

Name: [REDACTED] .. Klasse: [REDACTED] ..

1. Zeichne eine Pflanzenzelle und beschrifte die wichtigsten Merkmale!



1. Erweitere:

$$\frac{4}{3} + \frac{2}{5}$$

$$\frac{4}{3}$$

$$\frac{4}{3}$$

$$\frac{4}{3}$$

+

+

+

$$\frac{2}{5}$$

$$\frac{2}{5}$$

$$\frac{2}{5}$$

## Stegreifaufgabe im Fach Mathematik

Name: [REDACTED]

Datum: [REDACTED]

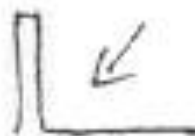
### Aufgabe 1:

Woran kann man erkennen, dass dies ein rechter Winkel ist?

[ 4 Punkte ]



Weil ein linker Winkel so aussieht:



| Funktion                             | Intentionsgedächtnis (IG): A(+), rot  | Objekterkennungssystem (OES): A-, blau   | Extensionsgedächtnis (EG): A(-), gelb/orange (Selbst)   | intuitive Verhaltenssteuerung (IVS): A+, grün  |
|--------------------------------------|---|--|---|--|
| <b>Kognitiver Verarbeitungsmodus</b> | Schwierige Vorsätze behalten, Analytisch-sequenzielles Denken (bewusste Rationalität)   | Eine Einzelheit herausheben, Detailfokus, Kontextablösung, Fehlerzoom, Genauigkeit (bewusste Rationalität)                       | Ganzheitliche (parallele) Informationsverarbeitung aller persönlich relevanten Erfahrungen, Integratives Entscheiden („überbewusste“ Rationalität)  | Handlungen ausführen, Vorprogrammierte Verhaltensroutinen einbinden, unbewusste („irrationale“) Kontextwahrnehmung   |
| <b>Aufmerksamkeitsmodus</b>          | Fokussierte Aufmerksamkeit: Nur Zielrelevantes beachten   | Unstimmigkeitssensitive Aufmerksamkeit: Neues, Unerwartetes und Fremdes registrieren   | Wachsamkeit: Breite Aufmerksamkeit auf persönlich Relevantes, wie z.B. Bedürfnisse, Emotionen, Einstellungen und Werte  | Achtsamkeit: Breite unbewusste Aufmerksamkeit für den Handlungskontext (Hier-und-Jetzt): Kontextsensible Verhaltensanpassung   |
| <b>Emotionsanbindung</b>             | Emotionsentkopplung, Dämpfung positiven Affekts: A(+) Ausführungshemmung, Abwarten, Aufschieben (Frustrationstoleranz)        | Emotionale Monothematik, besonders bei A- (z.B. Risikofokus, Grübeln, intensive Einzelemotionen, bis hin zur Katastrophisierung) | Breite Vernetzung mit positiven und negativen Emotionen und Körpersignalen  | Positiver Affekt („Funktionslust“)   |
| <b>Empathie</b>                      | Emotionsinterpretation: Erklären und Begründen wahrgenommener Emotionen („Du bist wütend, weil du schlecht geschlafen hast.“) | Emotionsattribution: Dekontextualisiertes oder sogar emotional unbeteiligtes Kategorisieren wahrgenommener Emotionen             | Akkommodative Empathie: Implizites Verstehen der Individualität und Komplexität einer Person, auch wenn ihre Gefühle stark von den eigenen abweichen (bei gleichzeitiger Wahrnehmung eigener Gefühle) | Assimilative Empathie: Emotionale Synchronisierung (Ansteckung),erspüren vertrauter Stimmungen Anderer (Irritation bei unvertrauten, „schwierigen“ Gefühlen anderer) |
| <b>Emotionsbewältigung</b>           | Rationale Bewältigung: Problemlösung, Lösung schwieriger Aufgaben Intellektualisierung, Rationalisierung                      | Sensibilisierung: Negative Erfahrungen zulassen und anschauen „Hinsehen statt Wegsehen“  | Selbstkonfrontative Bewältigung: Netzwerk von Handlungsoptionen, Relativierung von negativen Erfahrungen, Sinnstiftung  | Positives Umdeuten: Intuitives Registrieren (Achtsamkeit), Beschönigen, Ablenken   |
| <b>Alltagsbeispiele (Schule)</b>     | Den roten Faden im Blick halten, beim Thema bleiben, Unterrichtsziele umsetzen  | Störungen wahrnehmen, Schwächen erkennen (bei sich und Anderen)  | Integrative Haltung zeigen (Gegensätzliches integrieren) Vorbild sein   | „Allgegenwärtigkeit“: z.B. für Mienen und Verhalten der Schüler, „Charisma“  |

Abb. 4.2: Funktionsmerkmale der vier psychischen Teilsysteme im Überblick